

Tartu Ülikool  
Sotsiaal- ja haridusteaduskond  
Haridusteaduste instituut  
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Epp Rohtna

6–7-AASTASTE LASTE ÜLDISTAMISOSKUS PÄRNU JA TARTU LINNA NÄITEL

bakalaureusetöö

Juhendaja: Maret Olo

Läbiv pealkiri: Koolieelikute üldistamisoskus

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Maret Olo (MA)

.....

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (MA)

.....

Tartu 2014

## Resümee

## 6–7-aastaste laste üldistamisoskus Pärnu ja Tartu linna näitel

Üldistamisoskus ehk oskus anda esemetele ja nende tunnustele ühine nimetus on koolivalmiduse vaimses aspektis olulisel kohal. Eakohase kõnearenguga koolieelikute üldistamisoskust ei ole aga piisavalt uuritud. Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja koolieelikute üldistamisoskus ning poiste ja tüdrukute erinevus selles Pärnu ja Tartu linna näitel. Eelnevalt koostati laste üldistamisoskust mõõtev test. Valimi moodustasid 6–7-aastased Pärnu ja Tartu linna lasteaialapsed (kokku 55 last). Testi tulemustest selgus, et koolieelikud oskavad üldistada III üldistusastme kohaselt, sest valdavatel juhtudel leiti sõnale korrektne liiginimetus. Kinnitust ei leidnud hüpotees, milles eeldati, et 6–7-aastased poisid ja tüdrukud erinevad oma üldistamisoskuse poolest.

*Märksõnad:* koolieelikud, üldistamisoskus, üldistamisastmed

## Abstract

6–7-year-old children's generalization skill based on the examples of the cities of Pärnu and Tartu

The skill of generalization can be defined as a capability to give objects or elements a common name based on their characteristics. It is an important element in assessment of school readiness. Pre-schoolers whose development of language is age appropriate, have not been researched enough in the aspect of generalization skill. The aim of the present study was to research pre-schoolers skill of generalization and the difference between boys' and girls' generalization skill. Previously, a test was made to measure the ability of generalization. The selection of participant was constituted from Pärnu's and Tartu's kindergarten children aged from six to seven (a total of 55 children). The results showed that pre-schoolers can generalize at the third-level generalization degree, as in most cases the suitable category for the word was found. The hypothesis that claimed a difference between boys' and girls' generalization skill, was not conformed.

*Keywords:* pre-schoolers, generalization skill, levels of generalization

## Sisukord

Sissejuhatus.....	4
Ülevaade lapse kõne arengust.....	5
Soolised erinevused verbaalses võimekuses .....	6
Tunnetusprotsessid ja mõtlemine.....	7
<i>Mõtlemise areng</i> .....	7
Tunnetustegevuse tähtsus sõnatähenduse omandamisel.....	8
Üldistamine .....	9
<i>Leksikaalsed üldistusastmed</i> .....	10
<i>Üldistuse nullaste</i> .....	10
<i>Esimene üldistusaste</i> .....	10
<i>Teine üldistusaste</i> . ....	10
<i>Kolmas üldistusaste</i> . ....	11
<i>Neljas üldistusaste</i> . ....	11
<i>6–7-aastase lapse üldistamisoskus</i> .....	11
Varasemad uurimused.....	12
Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid .....	13
<i>Uurimuse eesmärk ja olulisus</i> .....	13
<i>Uurimuse hüpoteesid</i> .....	14
Meetod .....	14
<i>Valim</i> .....	14
<i>Mõõtevahend</i> .....	15
<i>Protseduur</i> .....	16
Tulemused.....	16
Arutelu .....	23
Autorsuse kinnitus .....	28
Kasutatud kirjandus .....	29
Lisa 1	

## Sissejuhatus

Keel loob inimesele võimaluse tunnetada, vahendada ja kirjeldada ümbritsevat maailma (Bachmann & Maruste, 2003). Kõne kui keele suuline kasutamine on tihedalt seotud mõtlemisega: mida rikkam on inimese keel, seda rikkam on tema võimalus mitmekesiselt mõelda ning ka vastupidi – mida põhjalikumalt on läbi töötatud mõte, seda täpsemalt väljendatakse end sõnades. Üldistamine on selline mõtlemise operatsioon, mis ilmneb keele vahendusel. Üldistamist võib defineerida kui antud mõistest laiemahuga mõiste leidmist: näiteks sõna „kask“ võib asendada laiemahuga mõistega lehtpuu, puu või taim (Langemets jt, 2009).

Üldistamisoskus on väga olulisel kohal just koolimineva lapse puhul (Kikas, Martinson, Neare, & Pandis, 1998) ning on tihedalt seotud üldiste teadmistega maailmast ja põhjuslike seoste leidmise oskusega, mis on ka Viheri (2002) põhjal õpiedukuse eelduseks koolis. Koolieelikute üldistamisoskust on aga vähe uuritud. Autorile teadaolevalt on Eestis varasemalt uuritud pigem erivajadustega laste üldistamisoskust (Kärner, 2005; Lääts, 2013; Nurmeots, 1997). 5–6-aastaste laste üldistamisoskust uuris Barndök (2010), kes leidis ühe testülesande põhjal, et 6-aastased lapsed üldistavad kolmanda üldistusastme kohaselt.

Käesoleva uurimuse eesmärgiks on selgitada välja koolieelikute üldistamisoskus ning poiste ja tüdrukute erinevus selles Pärnu ja Tartu linna näitel. Uurimus koolieelikute üldistamisoskusest on oluline, sest on üldteada, et praegusel ajal on Eestis esimesse klassi astujale ootused suured. Eeldatakse, et kooliminejal on lisaks muudele oskustele teatud tasemel vaimsed oskused, mille alla kuulub ka üldistamisoskus (Kikas jt., 1998). Vene keeleteadlase Lidia Fedorenko (1984) kirjeldatud üldistusastmete põhjal oskab 6–7-aastane laps üldistada III üldistusastme kohaselt, mis tähendab sõnade rühmitamist üldistesse rühmadesse, kus teatakse konkreetse tähendusega sõna (*lehm*) üldnimetust (*loom*) ning liiginimetust (*koduloom*). Seetõttu uuritaksegi käesolevas töös koolieelikute oskust üldistada III üldistusastme kohaselt.

Mitmed teadlased (Eriksson et al., 2012; Haan, 2010; Kreegipuu, 2004) on veendunud poiste ja tüdrukute erinevas verbaalses võimekuses. Ka üldistamisoskus on seotud verbaalse võimekusega, ennekõike sõnavara suuruse ja sõnade moodustamise oskusega. Seetõttu võrreldakse antud töös poiste ja tüdrukute üldistamisoskust, milles seisneb ka töö uudsus, sest autorile teadaolevalt ei ole seda varem Eestis uuritud. Koolieelikute üldistamisoskuse ja kolmanda üldistusastme olemasolu mõõtmiseks koostatakse test, mis viiakse läbi Pärnu ja Tartu linna lastega. Andmeid töödeldakse statistikaprogrammi SPSS 20.0 abil.

## Ülevaade lapse kõne arengust

Kõnel on lapse arengus väga tähtis osa, selle tähtsus kasvab koos lapsega (Hallap & Padrik, 2008). Kõne kaudu saab laps uusi teadmisi. Kõne võimaldab lapsel end väljendada ja suhelda eakaaslastega. Kõne vahendusel saavad vanemad last suunata ja õpetada. Kooli minnes võimaldab kõne lapsel juhtida oma tegevust ja käitumist. Leiwo (1993) sõnul saadab kõne meid kõikjal, läbi kõige erinevamate toimingute.

Hallap ja Padrik (2008) väidavad, et kuna iga lapse areng kulgeb teistest natuke erinevalt, olekski õige hinnata laste kõne arengut individuaalselt. Siiski on avastatud kõne arengus kindlad seaduspärasused ja vanuselised tunnused, mille järgi on võimalik laste arengut jälgida (Hallap & Padrik, 2008; Leiwo, 1993; Smith, Cowie, & Blades, 2008). Eri keeli rääkima hakkavad lapsed läbivad keelt omandades samu arenguetape: koogamine 2.–4. elukuul, kui laps teeb tahtlikult rahulolu väljendavaid häälotsusi; lalisemine 4. elukuul, kui imik kasutab eneseväljenduseks lisaks nutule ja koogamisele rohkem täishäälikuid ja mingil määral kaashäälikuid (Smith et al., 2008).

Tulviste (2008) sõnul toimub 4.–7. elukuuni sage häälemäng, mis tähendab, et laps kordab pikalt silpe, näiteks ma-ma-ma. Kajakõne perioodil, 9.–12. kuul, matkib laps täiskasvanu kõnet. Tavaliselt ütleb laps sel perioodil ka oma esimese sõna. Esimestel sõnadel on lapse arengukeskkonnas viibivate inimeste ja objektide nimetamise või sildistamise otstarve (Smith et al., 2008). Siis kasutab laps üksikuid sõnu tervete mõtete edastamiseks.

Sõnavara suureneb märgatavalt kolm või neli kuud pärast esimeste sõnade kasutust ning seejärel hakkab laps uusi sõnu väga kiiresti omandama (Smith et al., 2008). Umbes 18. elukuul alustavad lapsed kahesõnaliste lausungite moodustamisega. Esimesed laused sarnanevad telegraafkõnega – see on tähenduslik sõnade ühendus, mis on võimalikult lühike ja mille laps edastab teisele inimesele. Kolme- ja neljasõnaliste lausetega hakatakse rääkima 24–27-kuuselt. Sel perioodil hakkavad lapsed kasutama ka grammatikareegleid. Tulviste (2008) sõnul ilmutavad lapsed grammatikareeglite tundmist just vigu tehes, grammatikareegleid rakendatakse ka erandsõnadel: ma magasin→ ma minesin. Kolme- ja neljaaastastel lastel on selline grammatikareeglite ülereguleerimine tavaline.

Viiendaks eluaastaks sarnaneb lapse keelekasutus juba oluliselt täiskasvanu omaga (Leiwo, 1993; Smith et al., 2008; ). Viie ja kuue aasta vanune laps on võimeline looma 3–5-lauselise teksti, et rääkida oma kogemustest (Hallap & Padrik, 2008). Täiskasvanu abiga suudab ta jutustada pildi või kuuldud teksti põhjal ning oluline on seejuures, kui tuttav on lapsele

stsenaarium või sündmus. Laps mõistab abiga ka kogemustevälist teksti.

Seitsmeaastase lapse kõnesse ilmuvad planeeriva kõne tunnused: laps räägib oma kavandatavast tegevusest, mille kohta tal on olemas kogemused (Hallap & Padrik, 2008). Selles vanuses lapse kõne läheneb keelenormile ning seoses sotsiaalsete suhete olulisemaks muutumisega kasvab inimest ja inimsuhteid kirjeldavate sõnade arv (Karu & Laane, 2008). Koolieelse lasteasutuse riikliku õppekava (2008) järgi peaks 6–7-aastase lapse lauseehitus olema mitmekesine ning ta peaks suutma kasutada rohkelt liitlauseid, mis on omavahel seotud.

### Soolised erinevused verbaalses võimekuses

Kreegipuu (2004) arvates on levinud seisukoht, et kui mehed on edukamad geomeetrilistes ja ruumilistes ülesannetes, siis naised aga peenmotoorikat ja verbaalset võimet nõudvates ülesannetes. Juba raseduse alguses hakkavad mees- ja naissoost embrüod erinevalt arenema. Kindlad erinevused on meeste- ja naiste aju arengus (Kreegipuu, 2004; Preuschoff, 2008; Veisson, 2008). On tõestatud, et tüdrukute vasak ajupoolkera küpseb kiiremini kui poistel ning kuna seal asub kõnekeskus, õpivad poisid tavaliselt tüdrukutest hiljem rääkima (Preuschoff, 2008; Smith et al., 2008).

Edaspidigi on tüdrukutel poistega võrreldes parem verbaalne mälu ja suurem sõnavara, samuti on tüdrukud osavamad sõnade moodustamisel ja koostavad pikemaid lauseid (Haan, 2010; Kreegipuu, 2004; Veisson, 2008). Veissoni (2008) sõnul võib tüdrukute suurem verbaalne võimekus põhineda lisaks bioloogiliselt määratud erinevustele ka sellel, et emad räägivad tüdrukutega kauem kui poistega. Sinkkonen (2007) väidab, et tüdrukutega rääkides kasutatakse keerukamat ja rikkamat keelt ning sõnavara, samas kui poistega räägitakse lühemalt ja asjalikumalt. Poistega võrreldes selgitatakse tüdrukutele asju laiemalt. Veissoni (2008) järgi on sellest tulenevalt koolimineku ajaks tüdrukute sõnavara poiste omast suurem.

Seevastu Nugin (2007) väidab, et intellektuaalse arengu (sh kõne arengu) aspektist on poisid ja tüdrukud kuuendaks eluaastaks võrdsel positsioonil. Juba 4- ja 5-aastaselt toimub poiste ja tüdrukute kõne arengus järk-järguline ühtlustumine ning koolieelses eas verbaalses võimekuses soolisi erinevusi ei esine. Ka Bornstein, Hahn ja Haynes (2004) viisid läbi põhjaliku uurimuse, millest selgus, et poiste ja tüdrukute erinevused kõne arengus lõppevad koolieelses eas. Kui 4-aastaste tüdrukute tulemused kõnetestides olid veel poiste tulemustest oluliselt kõrgemad, siis 6.–7. eluaastaks tüdrukud enam poisse ei edesta. Seda teemat käsitlevate

uurimuste tulemused on vastuolulised. Ühed uurimused (Eriksson et al., 2012; Haan, 2010; Pajula, 2013) on leidnud statistilisi erinevusi poiste ja tüdrukute verbaalses võimekuses, samas kui teiste uurimuste tulemused (Kerde, 2010; Nugin, 2007; Tammemäe, 2009) erinevuse ümber lükkavad.

### Tunnetusprotsessid ja mõtlemine

Tunnetusprotsessideks nimetatakse psüühilisi protsesse, mille abil võtab inimene meeleeelunditega vastu infot välismaailmast ja oma organismist (Kõverjalg, 1996). Bachmann'i ja Maruste (2003) järgi on sellisteks psüühilisteks protsessideks aistingud, tajud, mälu, tähelepanu, kujutus, mõtlemine ja fantaasia. Neid tunnetusprotsesse võib tähistada ka mõistega „kognitiivsed protsessid“. Tunnetusprotsesside vahendusel toimub tegelikkusest vaimse pildi loomine, mis võimaldab inimesel eesmärgipäraselt tegutseda.

Kõverjala (1996) sõnul peegeldab inimene tunnetusprotsesside kaudu ümbritsevat maailma. Mõtlemine on seejuures kõige kõrgem ja keerukam tunnetusprotsess, mille abil tehakse kindlaks esemete ja nähtuste vahel esinevad seosed ja suhted. Mõtlemise abil toimub tegelikkuse üldistatud ja kaudne tunnetamine. Mõtlemisel on üldistav iseloom, sest mõeldakse sõnade abil. Mõtlemine on kaudne, sest see võimaldab tegeleda esemete ja nähtustega, mida vahetult ei tajuta ning jõuda ka tulemusteni, mida otseselt ei tajuta.

### *Mõtlemise areng*

Mõjuvõimsaima teooria lapse mõtlemise arengust lõi Šveitsi teadlane Jean Piaget (Kikas, 2002). Piaget' teooria muutis ettekujutust lapse mõtlemise iseärasustest ja on oluliselt mõjutanud kõiki hilisemaid käsitlusi mõtlemise arengust.

Piaget' kognitiivse arengu teooria järgi kestab sünnist teise eluaastani sensomotoorne staadium, mille alguses lapsed tajuvad oma tundmusi, kuid ei suuda neid ühendada välisega (Krull, 2000). Selle staadiumi alguses ei suudeta mõelda objektidest siis, kui neid pole näha (Kikas, 2002). Teise eluaasta lõpuks on lastel tekkinud piisavalt kogemusi ja kujutlusi, et mõelda asjadest, mida otseselt ei nähta. Perioodi lõpuks omandab laps keele ja mõtlemise (Butterworth & Harris, 2002).

2.–7. eluaastani kestab Piaget' teooria järgi operatsioonide-eelne staadium, mil lapsed

omandavad süstemaatilise loogilise mõtlemise (Butterworth & Harris, 2002). Sel perioodil toimub kiire areng: lapsel tekivad uued kujutlused, lihtmõisted ja terminid (Krull, 2000). Vaatamata kiirele arengule, ei ole aga lapsed sel etapil võimelised sooritama mõtteoperatsioone keerulisemate mõistetega. Lastel on raskusi näiteks alajaotuste ja osadest tervikute moodustamisega, mõtlemises on kujunemata paljud infot korrastavad mõisted, näiteks põhjuslikkus, kogus, aeg, võrdlus. Operatsioonide-eelse perioodi lõpuks on laps järjest enam võimeline mõtlema asjadest, mis pole parajasti meeltega tajutavad (Toomela, 1999).

7.–12. eluaasta on Piaget' kognitiivse arengu teooria järgi konkreetsete operatsioonide staadium (Krull, 2000). Lapse mõtlemine muutub võrreldes varasemaga, mõtlemisvõime täiustub ja laps hakkab nägema erinevaid seoseid. Sellel arenguastmel suudab laps pöörata sündmuste käiku mõtteliselt tagasi, mis võimaldab näiteks arusaamist, et laiemast nõust vee kitsamasse valades jääb kogus samaks. Kikase (2002) sõnul lahendab laps sellel etapil õigesti jäävusülesanded, kuid mõtleb endiselt konkreetsetest objektidest ja nähtustest. Veel ei haarata abstraktseid struktuure.

Piaget' teooria järgi algab inimese vaimsete võimete viimane aste umbes 12. eluaastast (Krull, 2000). See on formaalsete operatsioonide staadium, mil omandatakse keerulise verbaalse mõtlemise võime. Selle võime omandavad teismelised, kes suudavad mõelda abstraktsetest ja hüpoteetilistest probleemidest (Butterworth & Harris, 2002). Laps hakkab arvestama kõigi võimalike elementide kombinatsioonidega kogu probleemi ulatuses.

#### Tunnetustegevuse tähtsus sõnatähenduse omandamisel

Kuulsad arengupsühholoogid ja kognitiivsete teooriate tuntud esindajad Jean Piaget ja Lev Vögotsky väidavad, et keele omandamine sõltub lapse kognitiivsest arengust (Karlep, 1998; Krull, 2000). Kõne ei saa areneda ja funktsioneerida lahus teistest psüühilistest protsessidest, nagu taju, mälu, mõtlemine ja tundevald (Karlep, 1998). Seega on keel ja mõtlemine omavahel tihedasti seotud. Krulli (2000) järgi võivad seetõttu erineda ühes koolis või lasteaias käivate, kuid erisuguse sotsiaalse päritoluga laste mõtlemine ja sellega seoses ka keel. Lapsed võivad mõista erinevalt ka sõnade tähendusi.

Tähendus on teadmised sellest objektist, mida keeleüksusega (nt sõnaga, sõnaühendiga, lausega) tähistatakse, samuti seostest objektide ja nähtuste vahel (Karlep, 1998; Pajusalu, 2009). Kuna iga inimese psüühika peegeldab tegelikkust omamoodi ja mõneti teistest erinevalt, siis



erinevad inimeseti ka keeleüksuste tähendused (Karlep, 1998). Seetõttu mõistavadki inimesed ühte ja sama teksti (sõna, lauset) pisut erinevalt. Erinevus on eriti suur täiskasvanu ja lapse vahel. Lapse sõnatähendus on lisaks pidevas arengus ja muutumises (Karlep, 2003). Selle teadvustamist peetakse 20. sajandi arengupsühholoogia üheks olulisemaks saavutuseks.

Sõna kasutus ja tähendus sõltub üldistest kujutlustest, mida inimene järgemööda omandab (Karlep, 2003). Lapse kujutlused, mis mingit sõna kuuldes või luues parasjagu tekivad, sõltuvad tema tegevusest ja suhtlemisest. Lapse üldistatud kujutlused ning sõnade tähendused vastavad tema kognitiivsele arengule (Fedorenko, 1984). Näiteks eakohase arengu korral on lapsel teise eluaasta lõpuks kujunenud potentsiaal aru saada, et pall võib olla igasugune ümar ese, olenemata värvist, suurusest ja materjalist. Lapse sõnatähendus on arenenud kolmandaks eluaastaks niikaugele, et poiss, nähes kassi poegadega, on võimeline tegema järelduse: „Kiisu ema“, mis näitab, et sõnatähendus on üldistunud ja laps mõistab sõna „ema“ tähendust juba laiemalt.

### Üldistamine

Sõnatähenduse mõistmiseks on vaja üldistamisoskust (Karlep, 1999). Üldistamine on mõtlemise operatsioon, milles mingid kujutlused/rühmad ühendatakse üldisematesse kategooriatesse. Näiteks koerad ja kassid on võimalik rühmitada loomade alla. Langemets jt (2009) defineerivad üldistamise ehk generalisatsiooni kui antud mõistest laiemahuga mõiste leidmist. Näiteks sõna „kask“ võib asendada laiemahuga mõistega lehtpuu, puu või taim.

Rühmitamise ja sõnade omandamise protsess on alati kahesuunaline: üldistamine ↔ konkretiseerimine (Karlep, 2003). Konkretiseerimine on üldistamise vastandoperatsiooniks, mille puhul moodustatakse üldisemast rühmast allrühmi. Näiteks rühma „puud“ on võimalik konkretiseerimise teel rühmitada okas- ja lehtpuudeks. Konkretiseerimise teel saadud allrühmade nimetamiseks kasutatakse sageli liitsõnu (*toariided*) või moodustatakse sõnaühendeid (*pehmed mänguasjad*). Kõrgema üldistusastmega rühmade nimetuseks on aga eesti keeles harilikult olemas järjest abstraktsema tähendusega sõnad (*tunded*) ja tuletised (*kaslane*).

*Leksikaalsed üldistusastmed*

*Üldistuse nullaste.* Fedorenko (1984) eristab oma teoses kõne seaduspärasustest viit üldistusastet. Esmast üldistuse astet võib nimetada üldistuse nullastmeks, kus lapse sõnad on ühte objekti märgistavad konkreetsed sõnad või pärisnimed (Fedorenko, 1984; Karlep, 1999). Laps tunneb objekti ära ning objektile nime pannes kuulub see nimi vaid sellele objektile. Näiteks sõna „kass“ võib lapse jaoks tähendada ainult tema kodus ringi hiilivat kassi. Sõnal ei ole üldistavat funktsiooni. Fedorenko (1984) järgi omandavad lapsed neid sõnu siis, kui nad rääkima hakkavad. Seega on lapse sõnad üldistuse nullastmel esimese eluaasta lõpust teise eluaasta alguseni.

*Esimene üldistusaste.* Nullastmele järgnevad esimene, teine, kolmas ja neljas üldistusaste, kus rühmitamis- ja üldistamisoskus järjest arenevad. Esimesel üldistusastmel liigitab laps mingi tunnuse poolest sarnaseid objekte rühmadesse – sõnadel hakkab kujunema üldistav funktsioon (Karlep, 1998, 1999). Üldistuse aluseks on esialgu vaid üks või paar ühist tunnust. Näiteks sõnaga „kass“ võib laps tähistada kõiki pehmeid esemeid (Kõverjalg, 1996). Sellegipoolest ei ole sõna ja eseme seos enam otsene, vaid neid ühendab mingi üldistus. Need esimese üldistusastme sõnad omastatakse teise eluaasta lõpuks (Fedorenko, 1984).

Karlep (2003) väidab Lakoff'ile (1995) tuginedes, et sel perioodil kasutatakse baassõnavara. Baassõnavaraks nimetatakse sellist sõnavara, mille sisu on meelega tajutav. Seejuures võib laps tajuda erineval üldistusastmel olevaid sõnu sarnasena ja kasutada sõnu koer, lammas ja loom paralleelselt. Sõnad „koer“ ja „loom“ võivad esimesel üldistusastmel oleva lapse jaoks olla sünonüümse tähendusega (Karlep, 1999). Laps ei pruugi tajuda ega rühmitada veel nii, nagu seda teevad täiskasvanud. Rühmitamine ja seega ka üldistus ei lange veel kokku keelesüsteemi aluseks olevate üldistustega (Karlep, 1998).

*Teine üldistusaste.* Teisel üldistusastmel kujuneb oskus aru saada sõnade mõttest, kasutusele võetakse üldnimetused, millega rühmasid üldistatakse (Fedorenko, 1984; Karlep, 2003). Laps saab aru, et koerale ja hundile on võimalik anda üldnimetus „loomad“ ning et õuna, pirni ja apelsini nimetatakse puuviljadeks. Fedorenko (1984) järgi omandatakse teisel üldistusastmel olevad sõnad peale kolmandat eluaastat. Teise üldistusastme sõnad toetuvad samuti tajukujutlustele, kuid vaja läheb ka oluliste tunnuste ehk rühmitusaluste teadvustamist (Karlep, 2003). Oluliste tunnuste eristamise oskus ongi eeldus üldistamiseks (Nurmeots, 1997).

Karlepi (2003) järgi muutub siin üldistuse kõrval oluliseks ka teine mõtlemisoperatsioon – rühmade konkretiseerimine ehk allrühmade moodustamine. Konkretiseerimise teel on võimalik üldistust uuesti liigendada. Näiteks koerale ja hundile antud üldnimetuse „loomad“ saab konkretiseerimise teel jaotada kaheks uueks rühmaks: kodu- ja metsloomad.

*Kolmas üldistusaste.* Kolmandal üldistusastmel ühendatakse teise üldistusastme sõnad veelgi üldisematesse rühmadesse, näiteks *õun – puuvili – vili* (Fedorenko, 1984; Karlep, 2003). Toimuda võib aga hoopis konkretiseerimine, näiteks laps teab juba, et lammas ja lehm on loomad ning kolmandale üldistusastmele jõudes lisandub ka teadmine: koduloomad. Karlepi (1999) järgi ei toimugi kujutluste üldistamine harilikult lineaarselt (*kurg – rändlind – lind*), vaid uuele üldistusastmele jõudes järgneb sageli liigendamine: *kurg – lind – rändlind*.

Kolmanda üldistusastme sõnade mõistmiseks on vajalik luua kujutlused verbaalsel teel, tajukujutluste osakaal mõtlemises väheneb (Karlep, 2003). Strebeleva (2010) järgi kujunevad lapse mõtlemisesse verbaalse mõtlemise elemendid koolieelse ea lõpus. Meelelise kogemusele lisandub siis sõnaline teave, probleemide lahendamisel toetutakse üha enam sõnatähendusele. Lapsed omandavad kolmanda üldistusastme sõnad umbes kuuendal eluaastal (Fedorenko, 1984). Sel perioodil algab ka sisekõne kujunemine, mida laps kasutab kujutluste loomiseks ja oma tegevuse planeerimiseks (Männamaa & Marats, 2009). Sellega seoses paraneb lapsel arusaamine esemete suhetest ja omadustest.

*Neljas üldistusaste.* Neljanda üldistusastme sõnavara kajastab teaduslikke mõisteid (Fedorenko, 1984; Karlep, 2003). Siia kuuluvad sellised sõnad nagu tunnus, tegevus, seisukord, arv, omadus või näiteks teatakse, et lehm kuulub klassikalises süstemaatikas sõraliste alla. Nende sõnade mõistmine toetub täielikult verbaalsele seletusele, juhtivaks kognitiivseks protsessiks on verbaalne mõtlemine. Kui tavamõiste puhul on tähtsaimaks seos sõna ja asja vahel, siis teaduslike mõistete puhul muutuvad oluliseks mõistetevahelised seosed (Kikas, 2008). Fedorenko (1984) järgi omandatakse neljandal tasemel üldistamine teismeeas.

### *6–7-aastase lapse üldistamisoskus*

6–7-aastaste laste puhul muutub oluliseks kooliks ettevalmistamine. Tulviste (2008) sõnul on üheks põhjuseks, miks osal lastest läheb koolis algusest peale paremini kui teistel, dekontekstualiseeritud keele kasutamisoskus. Dekontekstualiseeritud keelt kasutatakse koolis

ning see on keel, mis sisaldab rääkimist asjadest, inimestest ja sündmustest, mis ei ole siin ja praegu, vaid hoopis kunagi varem toimunud või alles aset leidvad. Sellisel tasemel keele valdamine eeldab ka üldisi teadmisi maailmast ja inimestest.

Üldiste teadmistega maailmast on seotud üldistamisoskus, mis eeldab selliseid taustteadmisi ning asjadevahelistest seostest arusaamist. Oskus anda esemetele ja nende tunnustele ühine nimetus on koolivalmiduse vaimses aspektis väga olulisel kohal (Kikas jt, 1998). Üldnimede osa koolimineva lapse sõnavaras omab tähtsat rolli. Viheri (2002) järgi on intellektuaalsest aspektist lähtudes koolivalmiduse eeldusteks ka kujutluste loomine ja põhjuslike seoste leidmine. Nurmeots (1997) väidab aga, et põhjuslike seoste mõistmine asjade vahel on omakorda üldistavama mõtlemise vormide tekkimise üks alustest. Seega on üldistamisoskus tihedalt seotud üldiste teadmistega maailmast ning põhjuslike seoste leidmise oskusega, mis on Viheri (2002) põhjal õpiedukuse eelduseks koolis.

6–7-aastased eakohase kõnearenguga lapsed jõuavad Fedorenko (1984) ja Karlepi (2003) järgi kolmandale üldistusastmele, mis tähendab, et nad suudavad ühendada teise üldistusastme sõnad (*õun, puuvili*) veelgi üldisematesse rühmadesse (*õun, puuvili, vili*), või toimub hoopis konkretiseerimine – kui enne teati sõnade *kass* ja *loom* tähendust, siis kolmandale üldistusastmele jõudes kasutab laps nende sõnadega paralleelselt ka sõna *koduloom*. Karlepi (2003) sõnul jõuavad sellisesse etappi lapsed, kelle mõtlemine ei ole veel täielikult verbaalne, vaid kaemuslik-kujundlik, kuid verbaalse mõtlemise osakaal on suurenemas. Nii kaemuslik-kujundliku kui ka verbaalse mõtlemise olemasolu 6–7-aastasel lapsel eeldab ka Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava (2008).

### Varasemad uurimused

Varasemalt on uuritud põhiliselt erivajadustega laste üldistamisoskust. Nurmeotsa (1997) lõputöös uuriti 4.–7. klassi alakõnega õpilaste üldistamisoskust, millest selgus, et lapsed üldistavad paremini neid konkreetseid objekte, mis seisavad neile lähemal ja millega igapäevaselt kokku puututakse. Halvemini leitakse üldistus abstraktsetele, lastele võõramatele ja kaugematele mõistetele. Kärner (2005) uuris oma bakalaureusetöös mõõduka vaimupuudega õpilaste üldnimetuste mõistmist ja kasutamist. Töös võrreldi kahe vanuserühma mõõduka vaimupuudega õpilaste üldistusoskust ja leiti, et noorema ja vanema vanuserühma tulemustes olid erinevused väikesed. Lääts (2013) uuris põhjalikult nelja sisekõrva implantaadiga

viieaastase lapse kõnetaju- ja loomet ning leidis ühe testülesande põhjal, et kolmel lapsel neljast oli kujunenud kolmas üldistusaste.

Varasemalt on palju uuritud beebide ja väikelaste üldistamisoskust ja selle kujunemist (Blewitt, 1994; Gopnik & Meltzoff, 1992; Liu, Golinkoff, & Sak, 2001; Quinn, Eimas, & Tarr, 2001). Blewitt (1994) uuris eakohase kõnearenguga 2–3-aastaste laste üldistamisoskust ja tema uurimistulemused näitasid, et juba sellises vanuses lapsed võivad nimetada objekte kasutades üldnimetust ehk üldistada teise üldistusastme kohaselt. Autorile teadaolevalt on Eestis eakohase kõnearenguga koolieelikute üldistamisoskust vähe uuritud. Barndök (2010) võrdles oma magistritöös alakõnega ning eakohase kõnearenguga lapsi. Töös kirjeldati ja uuriti sõnadevaheliste seoste erinevaid aspekte. Keiu Barndöki uuritud eakohase kõnearenguga 6-aastased lapsed oskasid üldistada kolmanda üldistusastme kohaselt. Tööst ei selgunud, millise Eesti piirkonna laste üldistamisoskust uuriti.

### Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

#### *Uurimuse eesmärk ja olulisus*

Karlep (1998) viitab A. Luria'le (1979), kes juhib tähelepanu sõnatähenduse aluseks oleva üldistuse olulisusele, sest see abistab lapsel teadvustada esemete tunnuseid ja seostada omavahel maailma nähtusi. Kõverjala (1996) sõnul toimub üldistamise teel suur osa mõtlemistegevusest. Kikase jt (1998) järgi on üldistamisoskus eriti tähtsal kohal just koolimineva lapse puhul. Nii uuritakse ka käesolevas töös koolieelikute tunnetustegevuse ühte osa – üldistamisoskust, mis on sõnatähenduse mõistmise aluseks. Antud töö eesmärgiks on selgitada välja koolieelikute üldistamisoskus ning poiste ja tüdrukute erinevus selles Pärnu ja Tartu linna näitel.

Varasemalt on uuritud põhiliselt erivajadustega laste üldistamisoskust (Kärner, 2005; Lääts, 2013; Nurmeots, 1997), eakohase kõnearenguga Eesti 6–7-aastase lapse üldistamist on vähem uuritud. Eakohase kõnearenguga laste üldistamisoskust uuris Barndök (2010), kes leidis ühe testülesande põhjal, et 6-aastased lapsed on võimelised kolmandal üldistusastmel üldistama. Kuna Kikase jt (1998) järgi on see oskus koolivalmiduse vaimses aspektis oluline, siis oleks lisauurimus koolieeliku üldistamisoskuse kohta vajalik. Autorile teadaolevalt ei ole varem Eestis poiste ja tüdrukute üldistamisoskust võrreldud. Küll aga on alus seda teha, kuna üldistamisoskus

kui tunnetustegevuse üks osa on tihedalt seotud kõne arenguga ning levinud on seisukoht, et tüdrukud on verbaalselt võimekamad kui poisid (Haan, 2010; Kreegipuu, 2004; Veisson, 2008).

Antud töö on oluline, sest välja selgitatakse eakohase kõnearenguga koolieelikute üldistamisoskus ning ka poiste ja tüdrukute võimalik erinevus selles. Uurimus koolieeliku üldistamisoskusest on aktuaalne, sest on üldteada, et praegusel ajal on Eestis esimesse klassi astujale ootused suured. Üha rohkem koole võtab esimesse klassi lapsi vastu katsete alusel. Eeldatakse, et kooliminejal on teatud tasemel füüsilised, sotsiaalsed ning vaimsed oskused (Kikas jt., 1998). Üldistamisoskus ongi üks tähtis osa koolieeliku vaimsetest oskustest.

### *Uurimuse hüpoteesid*

Vene keeleteadlase Lidia Fedorenko soovitatud üldistusastmete järgi oskab 6–7-aastane laps üldistada III üldistusastme kohaselt (Fedorenko, 1984; Karlep, 1998, 2003). 6–7-aastane laps peaks oskama rühmitada sõnu üldistesse rühmadesse, kus teatakse konkreetse tähendusega sõna (*lehm*) üldnimetust (*loom*) ning liiginimetust (*koduloom*). Seetõttu püstitatakse hüpotees, et koolieelikud oskavad üldistada III üldistusastme kohaselt ehk: koolieelikute tulemuste keskmine kolmanda üldistusastme ülesannetes ületab poole testi maksimumtulemusest.

Paljud teadlased on seisukohal, et poiste ja tüdrukute kõne areng on erinev. Poistega võrreldes on tüdrukute verbaalne mälu parem, sõnavara suurem ning nad on osavamad sõnade moodustamisel (Haan, 2010; Kikas, 2008; Kreegipuu, 2004). Kuna üldistamisoskus on kõne arenguga tihedalt seotud, püstitatakse käesolevas töös teine hüpotees: 6–7-aastased poisid ja tüdrukud erinevad oma üldistamisoskuse poolest.

## Meetod

### *Valim*

Valimi moodustavad 55 Tartu ja Pärnu linna koolieelikut. Uurimuses osalesid lapsed vanuses 6–7 ning käisid uurimuse läbiviimise hetkel lasteaias. Lasteaiaõpetajate hinnangul oli osalejate kõneareng eakohane. Uuritavad valiti mugavusvalimi põhimõttel ning uurimus viidi läbi neljas lasteaias, kolmes Pärnu ja ühes Tartu linna lasteaias. Uurimuses osales 25 poissi ja 30 tüdrukut.

*Mõõtevahend*

Uurimuse läbiviimisel kasutati töö autori koostatud testi (Lisa 1). Testi koostades toetuti osaliselt varasemates sarnastes uurimustes (Barndöck, 2010; Kärner, 2005; Nurmeots, 1997) kasutatud testidele, samuti teooriale ja näidisülesannetele Karlepi (2003) teosest „Emakeele abiõpe II. Kõnearendus“. Üldistamisoskuse mõõtmiseks valmistatud piltidel kasutati lastele tuttavaid objekte (pintslid, värvid, saabas, kuusk, õueriided, mänguasjad), mida soovitab üldistamisoskust mõõtvates ülesannetes kasutada ka Nurmeots (1997). Testi temaatika lähtus Koolieelse lasteasutuse õppekavas (2008) loetletud valdkondadest ja nende sisust. Test koosnes neljast ülesandest, millest esimesse kuulub kolm osaülesannet, teise kaks, kolmandasse üks ja neljas ülesanne koosneb neljast osaülesandest.

Esimeses ülesandes näitas uurija lapsele kolme pilti ja esitas iga pildi puhul kolm suunavat küsimust, et laps nimetaks pildil olevat objekti erinevatel üldistusastmetel. Iga pildi puhul nimetas laps baaskategooria sõna (1. üldistusaste), seejärel üldnimetuse (2. üldistusaste) ja siis liiginimetuse (3. üldistusaste).

Teine ülesanne koosnes kahest osaülesandest. Uurija näitas lapsele korraga nelja pilti ning palus neid kõiki nimetada ühe sõnaga. Nii andis laps piltidel olevatele objektidele üldnimetuse. Seejärel esitas uurija suunava küsimuse, mille alusel moodustas laps kahele objektile liiginimetuse. Nii leidis laps esmalt piltidelt näiteks riided, seejärel andis uurija lapsele ette suuna, et särki ja lühikesi pükse võib nimetada suveriieteks, peale mida proovis laps anda liiginimetuse (*talveriided*) ka ülejäänud kahele riietusesemele.

Kolmanda ülesande eesmärgiks oli lapse endapoolne piltide rühmitamine ja liiginimetuse andmine ilma uurija suunava küsimuseta. Alustati taas kord neljale pildile üldnimetuse andmisega, peale mida palus uurija lapsel moodustada selle pildirühma piltidest kaks gruppi nii, et sarnased oleksid paaris. Kui laps ei rühmitanud objekte (*toiduaineid*) kahte gruppi, aitas uurija abistava küsimusega. Seejärel palus uurija lapsel mõlemat gruppi nimetada uue nimega (liiginimetusega). Kolmas ülesanne koosnes ühest neljasest pildigrupist.

Neljandas ülesandes näitas uurija lapsele ükshaaval kolme pildigruppi ning palus nimetada neid ühe sõnaga. Nii suunati last moodustama erinevatele pildigruppidele liiginimetust. Lisaks paluti lapsel moodustada üldnimetus kolmele sõnale (*viha, rõõm, kurbus*). Nii kontrolliti viimase osaülesande puhul lisaks teisel üldistusastmel üldistamisoskusele ka lapse teadmist natuke abstraktsemast mõistest – tunded. Seejuures toetus laps selle osaülesande puhul vaid

verbaalsele infole.

Testi sisereliaablusnäitaja Cronbach'i  $\alpha$  oli 0,698, mis on ümardatult 0,70, mida peetakse reliaabluse alampiiriks. Testi sisuvaliidsust aitasid tagada testi koostamisel ülesannete läbiarutamine töö juhendajaga ning pilootuuriring. Pilootuurimus viidi läbi seitsme lapsega ning selle käigus selgusid testi nõrgad küljed ja testi viidi sisse vajalikud muudatused.

### *Protseduur*

Uurimus viidi lasteaedades läbi 2014. aasta jaanuaris ja veebruaris, kolmes Pärnu ja ühes Tartu linna lasteaias. Uurimuse läbiviimiseks kontakteeruti lasteaedade õppealajuhatajatega e-posti teel. Kui lasteaed oli nõus, paluti lapsevanematelt kirjalikku luba viia nende lastega läbi üldistamisoskust uuriv test. Test viidi läbi ühe katseisikuga korraga. Osaülesanded esitati lapsele ükshaaval. Testi läbiviimine ühe lapsega võttis aega umbes 5 minutit. Tänuks testis osalemise eest sai iga laps maiustuse.

Andmeanalüüsiks kasutati statistikaprogrammi SPSS 20.0. Hüpoteese kontrolliti kasutades sobivaid võrdlusteste. Esimese hüpoteesi kontrollimiseks kasutati One-Sample T Testi, kus kõikide laste kolmanda üldistusastme tulemuste keskmist võrreldi 0,5-ga. Arv 0,5 tähistab poolt võimalikust maksimumtulemusest (milleks on 1). Kui kõik lapsed oleksid üldistanud iga alaülesande puhul õigesti, oleks nende tulemuste keskmine olnud 1. Kui ligikaudu pooltel juhtudel üldistatakse õigesti, olekski tulemuste keskväärus 0,5. Võrreldes laste tegelikku tulemuste keskväärust 0,5-ga selgub, kuivõrd erinevad laste tulemused võimalikust tulemuste keskmisest. Teise hüpoteesi kontrollimiseks kasutati Independent-Samples T Testi, millega võrreldi poiste ja tüdrukute keskmist tulemust üldistamisoskust nõudvates ülesannetes. Tulemuste esitamiseks kasutati keskväärust, standardhälvet ja protsentjaotust.

### *Tulemused*

Käesolevas töös püstitatud esimene hüpotees eeldas, et koolieelikud üldistavad kolmanda üldistusastme kohaselt ehk: koolieelikute tulemuste keskmine kolmanda üldistusastme ülesannetes ületab poole testi maksimumtulemusest. Hüpotees leidis kinnitust. Koolieelikud üldistasid kolmanda üldistusastme kohaselt, sest koolieelikute kolmanda üldistusastme ülesannete tulemuste keskmine ( $M=0,63$ ) on statistiliselt oluliselt kõrgem poolest testi maksimumtulemusest



( $M=0,50$ ) (One-Sample T Test,  $p<0,001$ ). See tähendab, et koolieelikute keskmine tulemus on oluliselt kõrgem kui testis saadav võimalik tulemuste keskmine. Koolieelikute teisel ja kolmandal üldistusastmel üldistamise edukus kajastub tabelis 1.

Tabel 1. Kõikide laste keskmised tulemused teisel ja kolmandal üldistusastmel üldistades

	M <sup>a</sup>	Min <sup>b</sup>	Max <sup>c</sup>	SD <sup>d</sup>	0 <sup>e</sup>	1 <sup>f</sup>
Teisel üldistusastmel üldistamine	<b>0,74</b>	0,43	1,00	0,13	25,7	74,3
Kolmandal üldistusastmel üldistamine	<b>0,63</b>	0,30	1,00	0,20	37,3	62,7
Mõlemal üldistusastmel üldistamine	0,67	0,41	1,00	0,15	31,5	68,5

Märkus. <sup>a</sup> Keskvärtus (võimalik väärtuste vahemik: 0-1)

<sup>b</sup> Väikseim tulemuste keskmine

<sup>c</sup> Suurim tulemuste keskmine

<sup>d</sup> Standardhälve

<sup>e</sup> Valede vastuste protsent

<sup>f</sup> Õigete vastuste protsent

Õiged vastused kolmanda üldistusastme ülesannetes moodustasid ~63% kõigist vastustest (Tabel 1). 55 lapsest 33 lapse keskmised tulemused ületasid kolmanda üldistusastme ülesannetes 0,50 ehk suurem osa lapsi üldistas keskmisest võimalikust tulemusest paremini. Tulemuste keskmiseks 0,50 või enam sai kokku 41 last, mis tähendab, et 75% lastest sai kolmandal üldistusastmel üldistades keskmise või sellest kõrgema tulemuse.

Kui kolmandal üldistusastmel üldistades oli koolieelikute keskmiseks tulemuseks 0,63, siis teisel üldistusastmel oli selleks 0,74 (Tabel 1). Teisel üldistusastmel üldistasid koolieelikud statistiliselt oluliselt paremini kui kolmandal üldistusastmel (Paired-Samples T Test,  $p<0,001$ ). Tulemuste keskmine hajuvus oli mõlemal üldistusastmel üldistades väike (0,15).

Järgnevalt vaadeldakse tulemusi testis olevate ülesannete kaupa (Lisa 1). Testi esimese ülesanneterühma eesmärgiks oli teada saada, kuidas tulevad 6–7-aastased lapsed toime pildil olevate objektide nimetamisega erinevatel üldistusastmetel. Uurimise käigus kontrolliti sõnatähenduse kolme üldistusastme olemasolu: konkreetse tähendusega sõna e. baassõna (*lammas*), üldnimetus (*loom*) ja liiginimetus (*koduloom*). Esimene ülesanneterühm koosnes kolmest alaülesandest (kolmest pildist) ning et laps nimetaks pildil olevat objekti erinevatel üldistusastmetel, esitati suunavaid küsimusi (Lisa 1). Laste edukus baassõnade, üld- ja liiginimede moodustamisel esimeses ülesannetegrupis on kujutatud tabelis 2.

Tabel 2. Õigete vastuste protsendid ja keskmised tulemused esimeses ülesannetegrupis

Alaülesanded	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	1 <sup>d</sup>
Lammas (baassõna)	0,98	0,14	1,8	98,2
Loom (üldnimetus)	0,80	0,40	20	80
Koduloom (liiginimetus)	0,76	0,43	23,6	76,4
Saabas (baassõna)	0,98	0,14	1,8	98,2
Jalanõu (üldnimetus)	0,42	0,50	<b>58,2</b>	41,8
Õuejalanõu (liiginimetus)	0,98	0,14	1,8	98,2
Kuusk (baassõna)	1,00	0,00	0	100
Puu (üldnimetus)	0,93	0,26	7,3	92,7
Okaspuu (liiginimetus)	0,95	0,23	5,5	94,5
Esimese ülesanneterühma keskmised	<b>0.87</b>	0,12	13,3	86,7

Märkus. <sup>a</sup> Keskväärtus (väärtuste vahemik: 0-1)

<sup>b</sup> Standardhälve

<sup>c</sup> Valede vastuste protsent

<sup>d</sup> Õigete vastuste protsent

Esimeses ülesannetegrupis tuldi kõige paremini toime objektide nimetamisega baaskategoorias (Tabel 2). Kõik lapsed tundsid pildilt ära kuuse ning 98% juhul nimetati ülejäänud pildidel olevaid objekte (*lammas* ja *saabas*) õigete baassõnadega. Esimeses ülesanneteplokis oli koolieelikute jaoks kõige keerulisem anda saapale üldnimetus *jalanõu*. Selles alaülesandes oli valede vastuste osakaal 58%. Esimeses ülesandes tervikuna anti enamikul juhtudel õige vastus, tulemuste keskmine on 0,87. Tulemuste keskmine hajuvus on 0,12.

Testi teise ülesanneterühma eesmärgiks oli teada saada, kuidas tulevad koolieelikud toime neljale erinevale baaskategooria esindajale ühise üldnimetuse leidmise ning seejärel liiginimetuse moodustamisega. Liiginimetuse moodustamiseks esitati lapsele suunav küsimus. Käsitletav ülesanne koosnes kahest alaülesandest: *riided* ja *linnud*. Laste edukus üld- ja liiginimetuste moodustamisel teises ülesandes on vaadeldav tabelis 3.

Tabel 3. Õigete vastuste protsendid ja keskmised tulemused teises ülesannetegrupis

Alaülesanded	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	1 <sup>d</sup>
Riided (üldnimetus)	0,98	0,14	1,8	98,2
Talveriided (liiginimetus)	0,95	0,23	5,5	94,5
Linnud (üldnimetus)	0,98	0,14	1,8	98,2
Rändlinnud (liiginimetus)	0,38	0,49	<b>61,8</b>	38,2
Teise ülesanneterühma keskmised	<b>0,82</b>	0,14	17,7	82,3

Märkus. <sup>a</sup> Keskvärtus (väärtuste vahemik: 0-1)

<sup>b</sup> Standardhälve

<sup>c</sup> Valede vastuste protsent

<sup>d</sup> Õigete vastuste protsent

Selleski ülesanneterühmas olid koolieelikud heal tasemel: õiged vastused moodustasid ~82% kõigist vastustest (Tabel 3). Lastele osutusid kergeimaks üldnimetuste nimetamise ülesanded, kus 98% juhtudest nimetati objekte õige üldnimetusega. Raskeimaks osaülesandeks oli lindudele liiginimetuse *rändlinnud* moodustamine, mille puhul valede vastuste osakaal oli ~62%, keskmiseks tulemuseks saadi 0,38. Suurim standardhälve (0,49) ilmnes samuti *rändlindude* alaülesandes.

Testi kolmanda ülesande eesmärgiks oli uurida koolieelikute oskust moodustada objektidele üld- ja liiginimetus ilma uurijapoolse suunava küsimuseta. Laps nimetas nelja pilti üldnimetusega, moodustas ühe pildirühma piltidest 2 gruppi ja nimetas mõlemat gruppi liiginimetusega. Ülesanne koosnes ühest neljast pildigrupist. Laste edukus kolmandas ülesandes ilma abistava küsimuseta üld- ja liiginimetust moodustada on kujutatud tabelis 4.

Tabel 4. Õigete vastuste protsendid ja keskmised tulemused kolmandas ülesandes

Alaülesanded	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	1 <sup>d</sup>
Toit (üldnimetus)	0,95	0,23	5,5	94,5
Piimatooted (liiginimetus)	0,27	0,45	<b>72,7</b>	27,3
Lihatooted (liiginimetus)	0,27	0,45	<b>72,7</b>	27,3
Kolmanda ülesande keskmised	<b>0,50</b>	0,31	50,3	49,7

Märkus. <sup>a</sup> Keskvärtus (väärtuste vahemik: 0-1)

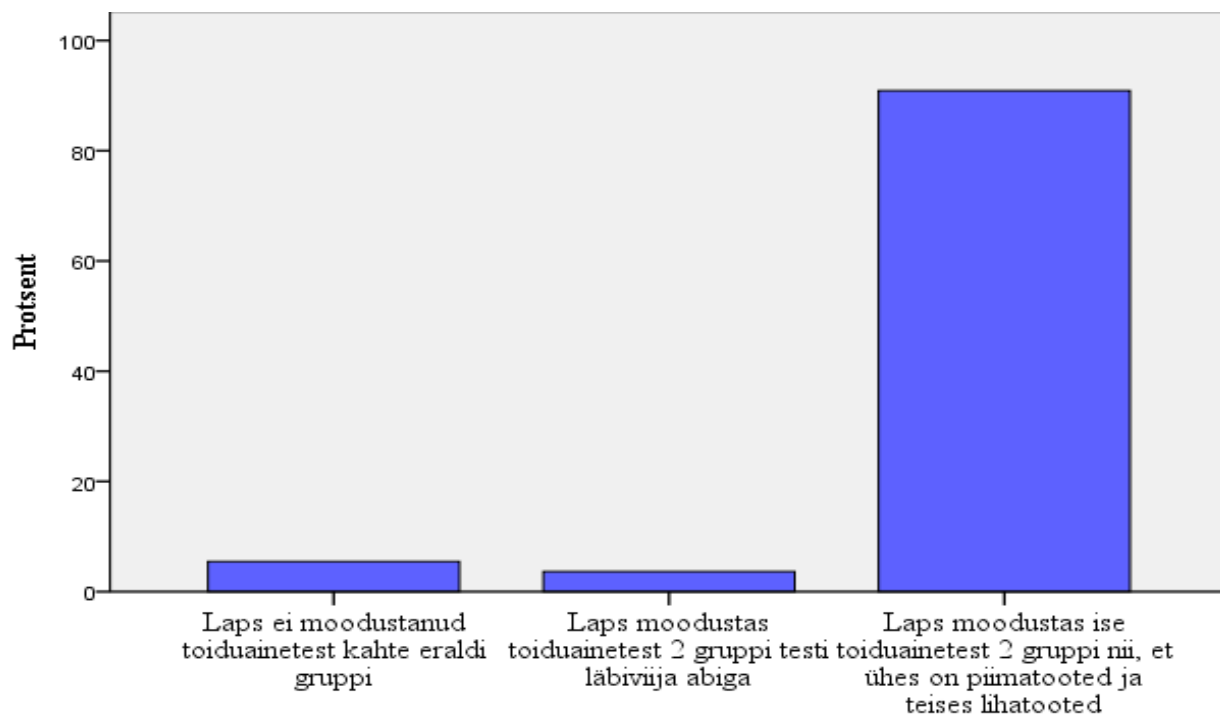
<sup>b</sup> Standardhälve

<sup>c</sup> Valede vastuste protsent

<sup>d</sup> Õigete vastuste protsent

Kõige paremini tuldi toime pildigrupil olevatele objektidele (*toiduained*) üldnimetuse moodustamisega ( $M=0,95$ ) (Tabel 4). Laste jaoks osutus raskeks kahele toiduainetegrupile liiginimetuse leidmine. Liiginimetuse moodustamine õnnestus 55 lapsest 15-l, mis tähendab, et ~73% juhtudest jäi liiginimetuse moodustamata või moodustati vale liiginimi. Antud ülesande osa keskmine tulemus on 0,27. Terve kolmanda ülesande keskmine tulemus on 0,50.

Kolmanda ülesande gruppide moodustamise osaülesande tulemused kajastuvad joonisel 1. Antud osaülesande eesmärgiks oli saada teada, kuidas lapsed nelja toiduainet ise rühmitaksid. Selgus, et suurem osa (91%) koolieelikutest rühmitas toiduained kahte gruppi (*piimatooted*, *lihatooted*) õigete alustel, ilma uurijapoolse abistava küsimuseta.



Joonis 1. Gruppide moodustamine kolmandas ülesandes

Testi neljanda ülesanneterühma eesmärgiks oli uurida koolieelikute oskust moodustada pildil olevale kolmele objektile liiginimetuse ilma uurijapoolse suunava küsimuseta. Ülesanne koosnes neljast alaülesandest: kolmest pildigrupist ja ühest sõnadegrupist. Piltidel olevaid objekte nimetati liiginimetusega (üldistati kolmandal üldistusastmel) ning sõnadegrupile moodustati üldnimetus (üldistati teisel üldistusastmel). Laste edukus objektidele üld- või liiginimetuse moodustamisel on kujutatud tabelis 5.

Tabel 5. Õigete vastuste protsendid ja keskmised tulemused neljandas ülesannetegrupis

Alaülesanded	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	0 <sup>c</sup>	1 <sup>d</sup>
Värvimisvahendid (liiginimetus)	0,58	0,50	41,8	58,2
Aedviljad (liiginimetus)	0,51	0,51	49,1	50,9
Pehmed mänguasjad (liiginimetus)	0,62	0,49	38,2	61,8
Tunded (üldnimetus)	0,15	0,35	<b>85,5</b>	14,5
Neljanda ülesandegrupi keskmised	<b>0,46</b>	0,29	53,6	46,4

Märkus. <sup>a</sup> Keskvärtus (väärtuste vahemik: 0-1)

<sup>b</sup> Standardhälve

<sup>c</sup> Valede vastuste protsent

<sup>d</sup> Õigete vastuste protsent

Tulemustest selgus, et kõige paremini tulid koolieelikud toime mängukaru, -jänese ja -koera liigitamisega *pehmete mänguasjade* kategooriasse (M=0,62) (Tabel 5). Laste tulemused ületasid keskmise võimaliku tulemuse (M=0,5) ka ülejäänud kahes liiginimetuse moodustamise alaülesandes. Raskusi valmistas aga viimane alaülesanne *tunded* (M=0,15), kus ~86% vastustest olid valed või jäeti vastamata. Neljanda ülesanneterühma keskmiseks tulemuseks on 0,46.

Kui võrrelda kõigi nelja ülesannetegrupi raskusastet, siis ilmneb, et ülesanded on testis raskusjärjekorras. Uurimuses osalenud laste keskmised tulemused näitavad, et iga järgnev ülesanne osutus laste jaoks raskemaks. Kolmas ja neljas ülesanne oli sarnase raskusastmega, sest nende ülesannete keskmised tulemused (vastavalt M=0,50; M=0,46) oluliselt ei erinenud (Paired-Samples T test,  $p>0,05$ ). Ülejäänud ülesannetes (esimene ja teine, esimene ja kolmas ..) saadud keskmised tulemused erinesid omavahel statistiliselt oluliselt (Paired-Samples T test,  $p<0,05$ ).

Käesolevas töös püstitatud teine hüpotees ei leidnud kinnitust. Uuritud 6–7-aastased poisid ja tüdrukud ei erine oma üldistamisoskuse poolest. Tüdrukute keskmine tulemus (M=0,68) teisel ja kolmandal üldistusastmel üldistades ei erine statistiliselt oluliselt poiste keskmisest tulemusest (M=0,66) (Independent-samples T test,  $p>0,05$ ).

Poiste ja tüdrukute keskmiste tulemuste võrdlus kajastub tabelis 6. Võrdlustabelist on välja jäetud baaskategoorianimetuste ülesannete tulemused, sest nende esimese üldistusastme sõnade puhul toetuti täielikult meeleorganitele ning käesolevas töös uuritavat üldistamist ei toimu.

Tabel 6. Poiste ja tüdrukute keskmiste tulemuste võrdlus

Alaülesanded	Poisid			Tüdrukud			p <sup>d</sup>
	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	Grupp <sup>c</sup>	M <sup>a</sup>	SD <sup>b</sup>	Grupp <sup>c</sup>	
Loom	0,72	0,46		0,87	0,35		p>0,05
Koduloom	0,80	0,41		0,73	0,45		p>0,05
Jalanõu	0,32	0,48		0,50	0,51		p>0,05
Õuejalanõu	0,96	0,20		1,00	0,00		p>0,05
Puu	0,92	0,28		0,93	0,25		p>0,05
Okaspuu	0,96	0,20	0,78	0,93	0,25	0,83	p>0,05
Riided	1,00	0,00		0,97	0,18		p>0,05
Talveriided	0,88	0,33		1,00	0,00		p=0,052
Linnud	1,00	0,00		0,97	0,18		p>0,05
Rändlinnud	0,40	0,50	0,82	0,37	0,49	0,83	p>0,05
Toit	0,92	0,28		0,97	0,18		p>0,05
Piimatooted	0,24	0,44		0,30	0,47		p>0,05
Lihatooted	0,20	0,41	0,45	0,33	0,48	0,53	p>0,05
Värvimisvahendid	0,56	0,51		0,60	0,50		p>0,05
Aedviljad	0,52	0,51		0,50	0,51		p>0,05
Pehmed_mänguasjad	0,76	0,43		0,50	0,50		<b>p&lt;0,05</b>
Tunded	0,20	0,40	0,51	0,10	0,30	0,43	p>0,05

Märkus. <sup>a</sup> Keskvärtus (väärtuste vahemik: 0-1)

<sup>b</sup> Standardhälve

<sup>c</sup> Ülesannetegrupi keskvärtus

<sup>d</sup> Poiste ja tüdrukute keskmiste erinevuste olulisus alaülesannete kaupa

Võrreldes poiste ja tüdrukute tulemusi esimeses ülesannetegrupis, oli tüdrukute keskmine tulemus (M=0,83) poiste omast (M=0,78) veidi kõrgem (Tabel 6). Tüdrukud olid poistest edukamad *saapa* alaülesandes, kus paremini teati saapa üldnimetust *jalanõu* ning kordagi ei eksitud saapale liiginimetuse *õuejalanõu* andmisega. Poiste keskmine tulemus oli aga seevastu kõrgem ülesannetes, kus lambale ja kuusele tuli moodustada liiginimetus. Statistiliselt olulist erinevust poiste ja tüdrukute tulemuste vahel ei ilmnunud aga üheski esimese ülesannetegrupi alaülesandes.

Teises ülesannetegrupis olid poiste ja tüdrukute keskmised tulemused sarnased (vastavalt M=0,82; M=0,83) (Tabel 6). Tüdrukud ei eksinud kordagi liiginimetuse *talveriided* moodustamisel, seevastu poisid moodustasid veatult kõik üldnimetused (*riided*, *linnud*).

Võrreldes Independent-Samples T testiga poiste ja tüdrukute tulemuste keskvärtust alaülesandes

*talveriided*, ilmnes piiripealne tulemus ( $p=0,052$ ), mille puhul ei saa siiski väita, et tüdrukud selles alaülesandes poistest statistiliselt oluliselt edukamad olid.

Võrreldes poiste ja tüdrukute tulemusi kolmandas ülesanneterühmas, oli tüdrukute keskmine tulemus ( $M=0,53$ ) poiste omast ( $M=0,45$ ) veidi kõrgem (Tabel 6). Kõige rohkem erinesid poiste ja tüdrukute keskmised tulemused liiginimetuse moodustamise ülesannetes. Tüdrukud olid poistest edukamad toiduainetele liiginimetuse *lihatooted* moodustamisel (vastavalt  $M=0,33$ ;  $M=0,20$ ).

Võrreldes poiste ja tüdrukute tulemusi neljandas ülesannetegrupis, oli poiste keskmine tulemus ( $M=0,51$ ) tüdrukute omast ( $M=0,43$ ) veidi kõrgem (Tabel 6). Kõige suurem erinevus ilmnes alaülesandes *pehmed mänguasjad*. Kolmele mänguasjale liiginimetuse *pehmed mänguasjad* moodustamisel oli poiste keskmine tulemus ( $M=0,76$ ) statistiliselt oluliselt kõrgem tüdrukute tulemusest ( $M=0,50$ ) (Independent-Samples T-test,  $p<0,05$ ). Neljandas ülesannetegrupis oli tüdrukute keskmine tulemus poiste omast kõrgem vaid liiginimetuse *värvimisvahendid* moodustamise alaülesandes (vastavalt  $M=0,60$ ;  $M=0,56$ ).

### Arutelu

Uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja koolieelikute üldistamisoskus ning poiste ja tüdrukute erinevus selles Pärnu ja Tartu linna näitel. Laste oskused üldistada selgusid testis olevate ülesannete sooritamise edukuse kaudu. Nelja erineva ülesannetegrupi abil uuriti koolieelikute oskust üldistada teisel ning kolmandal üldistusastmel.

Töös eeldati, et koolieelikud üldistavad kolmanda üldistusastme kohaselt ehk: koolieelikute tulemuste keskmine kolmanda üldistusastme ülesannetes ületab poole testi maksimumtulemusest. Selgus, et koolieelikute keskmine tulemus nendes ülesannetes ongi oluliselt kõrgem sellisest tulemuste keskväärtusest, mille korral lapsed oleksid õigesti üldistanud ligikaudu pooltel juhtudel. Niisiis üldistas suurem osa lapsi kolmandal üldistusastmel keskmisest oluliselt paremini. Seega esimene hüpotees leidis kinnitust ning saadud tulemus lubab väita, et uurimuses osalenud koolieelikud üldistavad kolmanda üldistusastme kohaselt.

Selline tulemus ühtib Barndöki (2010) uurimistulemusega, mille kohaselt eakohase kõnearenguga 6-aastased lapsed oskasid samuti üldistada kolmanda üldistusastme kohaselt. Kui Keiu Barndöki magistritöös moodustasid õiged vastused kolmandal üldistusastmel üldistades ~68% kõigist vastustest, siis käesolevas töös oli õigete vastuste osakaal kolmanda üldistusastme

ülesannetes keskmiselt 63%. Seega mõlemas uurimuses osalenud lapsed olid kolmandat üldistusastet nõudvates ülesannetes sarnasel tasemel.

Kuna käesolevas uurimuses kasutatud esimene ülesanne oli sama Barndõki (2010) uurimistöös oleva üldistamisoskust mõõtvat testülesande ülesehitusega, siis tuleks omavahel võrrelda ka nende kahe ülesande tulemusi. Selles ülesandes olid laste tulemused kolmandal üldistusastmel üldistades (liiginimetuse andmisel) antud töö raames kõrgemad kui Barndõki uurimistöös. Põhjuseks võib olla valimi vanuseline erinevus. Keiu Barndõki uurimistöös uuriti 6-aastaste laste kolmandale üldistusastmele jõudmist, aga antud töös kuulusid uuritavate hulka ka mõned 7-aastased lapsed.

Töös püstitatud esimese hüpoteesi paikapidavus näitab, et Fedorenko (1984) kirjeldatud kolmanda üldistusastme sõnad võivad olla jõukohased ka Eesti 6–7-aastastele lastele. Uuritud koolieelikud olid eeldatud tasemel: suuremal osal juhtudest teati konkreetse tähendusega sõnade (*lehm*) üldnimetust (*loom*) ja liiginimetust (*koduloom*). Ka Karlepi (2003) sõnul peaksid koolieelikud sellisesse etappi jõudma, sest 6–7-aastastel lastel on suurenemas verbaalse mõtlemise osakaal. Seega võib väita, et uuritud koolieelikutelgi olid verbaalse mõtlemise elemendid kujunemas, kuna testis olevate ülesannete lahendamisel toetuti suuresti sõnatähendustele ja sõnalisele teabele (Strebeleva, 2010). Laps pidi leidma need sobiva tähendusega sõnad, millega oleks pildil olevaid objekte veel võimalik nimetada.

Fedorenko (1984) eristab oma teoses kõne seaduspärasustest viit üldistusastet, kus vanuse kasvades laste rühmitamis- ja üldistamisoskus järjest arenevad. Autori sõnul muutub teisel üldistusastmel üldistamine laste jaoks võimalikuks peale kolmandat eluaastat ja kolmanda üldistusastme sõnade omandamine algab umbes kuuendal eluaastal. Selle seisukohaga seostub ka antud uurimuse tulemus: uuritud 6–7-aastased lapsed üldistasid teisel üldistusastmel statistiliselt oluliselt paremini kui kolmandal üldistusastmel. Järelikult on teise üldistusastme sõnad koolieelikutel kindlalt omandatud, samas kui mõnede kolmanda üldistusastme sõnade moodustamine veel raskusi tekitab. Niisiis kinnitab käesoleva uurimuse tulemus Fedorenko (1984) kirjeldatud teise ja kolmanda üldistamisastme omandamise järjekorra paikapidavust.

Tulemused näitavad, et testis olevad koolieelikute üldistamisoskust mõõtvad ülesanded on erineva raskusastmega. Lastel jaoks osutusid kergeimaks sellised ülesanded, kus testi läbiviija andis ette vastamise suuna, esitades selleks lapsele suunavaid küsimusi. Parimaid tulemusi saadi esimeses kahes ülesannetegrupis. Lastel jaoks oli keerulisem moodustada pildidel olevatele



objektidele üld- või liiginimetus ise, ilma suunava abita. Kõige keerulisemaks osutus alaülesanne, kus sõnadele tuli moodustada abstraktsem üldnimetus „tunded“. Samuti oli lastel raskusi toiduainete nimetamisega kolmanda üldistusastme sõnadega „lihatooted“ ja „piimatooted“ ning lindude nimetamine rändlindudeks.

Laste jaoks raskemate ülesannete puhul varieerus oluliselt ka standardhälve. Nende ülesannete puhul, mille keskmised tulemused olid madalamad, oli tihti ka tulemuste hajuvus suurem. Samas kõige keerulisemaks osutunud alaülesande *tunded* puhul olulist hajuvust polnud, mis näitab, et see alaülesanne osutuski suuremale osale lastest ühtemoodi raskeks. Siiski just kolmandas ja neljandas ülesannetegrupis olid tulemused väga erinevad, palju lapsi üldistasid õigesti, samas kui teine samuti märkimisväärne hulk lapsi ei tulnud sellega toime. Seetõttu mõningate osaülesannete (*jalanõu, rändlinnud, aedviljad*) puhul ei esinda tulemuste keskmine lastegruppi eriti hästi, kuna koolieelikute oskused nende osaülesannete puhul üld- või liiginimetust moodustada on erinevad.

Suurem standardhälve mõningates osaülesannetes ning märkimisväärne valesti vastamise osakaal teatud alaülesannetes ei pruugi olla seotud ainult üldistamisoskusega. Mõnikord võib kolmanda üldistusastme sõnade mõistmine ja kasutamisevõime sõltuda otseselt õpetamisest (Karlep, 2003). Näiteks võis kodus või lasteaias õpetatust sõltuda laste teadmine, et kurge ja luike võib nimetada rändlindudeks. Ühtlasi on võimalik, et enamikule uuritud lastest ei ole õpetatud ka sõnade „piimatooted“, „lihatooted“ ning mõiste „tunded“ tähendust. Seega võisid need alaülesanded mõõta pigem laste teadmisi kui oskust üldistada.

Kolmanda ülesande üheks eesmärgiks oli saada teada, kuidas lapsed nelja toiduainet ise eraldi gruppidesse rühmitaksid. Selle osaülesande käigus otsisid lapsed objektide vahel seoseid ja olulisi tunnuseid, mille järgi toiduaineid rühmitada. Nurmeotsa (1997) sõnul on oluliste tunnuste eristamise oskus eeldus üldistamiseks. Pääaegu kõik lapsed rühmitasidki toiduained kahte gruppi õigesti, kuid moodustatud gruppidele nimetuse andmisega (ehk üldistamisega) oli suuremal osal lastest raskusi. Toiduainete nimetamine liha- ja piimatoodeteks osutus koolieelikute jaoks liiga raskeks ülesandeks.

Hüpotees, et 6–7-aastased poisid ja tüdrukud erinevad oma üldistamisoskuse poolest, ei pidanud paika. Selgus, et tüdrukud ja poisid üldistavad teisel ja kolmandal üldistusastmel sarnaselt. Kui esimeses kolmes ülesandes olid tüdrukute keskmised tulemused poiste tulemustest veidi kõrgemad, siis viimases ülesandes oli kõrgem tulemus poistel. Statistiliselt oluline erinevus

poiste ja tüdrukute üldistamisoskuse vahel ilmnas ainult alaülesandes *pehmed mänguasjad*, kus poisid olid tüdrukutest edukamad pehmele karule, jänesele ja koerale liiginimetuse moodustamisel.

Teise hüpoteesi paikapidamatus kinnitab mõningate uurijate (Bornstein et al., 2004; Kerde, 2010; Nugin, 2007) arvamust, et 6.–7. eluaastaks on poisid ja tüdrukud kõne arengu aspektist võrdsel positsioonil. Nendest uurimustest selgus, et selleks ajaks laste verbaalses võimekuses soolisi erinevusi enam ei esine. Kuna üldistamisoskus on tihedalt seotud nii kõne arengu kui ka mõtlemisega, siis sarnanes uurimuses osalenud lastel ka mõtlemine. Mõlemast soost koolieelikud suutsid mõtlemisel toetuda sõnalisele teabele ja sõnatähendusele (Strebeleva, 2010).

Läbi viidud testiga koguti infot, mis näitab, et koolieelikud on suutnud oma arengus jõuda üldistuse kolmandale astmele. Siiski üldistati kolmandal üldistusastmel õigesti vaid ~63% juhtudest, mis ei ole sugugi ligilähedane 100%-le, mil uuritud koolieelikute oskus üldistada kolmanda üldistusastme kohaselt oleks täiesti kindel. Barndõki (2010) sõnul on aga ülesannetes saadavate õigete vastuste ideaalvahemik 25–75%, millisel juhul ülesanne ei ole lastele liiga raske ega kerge. Sellest seisukohast lähtudes olid kõik käesolevas testis kasutatud ülesanded (v.a. alaülesanne *tunded*) laste üldistamisoskuse uurimiseks sobilikud. Enamik ülesandeid oli küll paraja raskusastmega, kuid ei saa väita, et kolmandal üldistusastmel üldistamine on omandatud sellisel määral, et see uuritud koolieelikute jaoks kerge on.

Järgnevalt on lühidalt kokku võetud käesoleva uurimuse peamised tulemused.

- Uurimuses osalenud koolieelikud üldistasid kolmanda üldistusastme kohaselt. Samas ei ole kolmandal üldistusastmel üldistamine omandatud sellisel määral, et see uuritud koolieelikute jaoks liiga kerge oleks: mõnede kolmanda üldistusastme sõnade moodustamine tekitab veel raskusi.
- Uuritud koolieelikud moodustasid teisel üldistusastmel olevaid sõnu statistiliselt oluliselt paremini kui kolmandal üldistusastmel olevaid sõnu.
- Kõige keerulisemaks osutus laste jaoks alaülesanne, kus sõnadele tuli moodustada abstraktsem üldnimetus „tunded“.
- Lastel jaoks oli lihtsam nimetada objekti kolmandal üldistusastmel siis, kui testi läbiviija andis ette vastamise suuna, esitades selleks suunavaid küsimusi.

- Olulisi erinevusi 6–7-aastaste laste üldistamisoskuse vahel ei olnud. Uurimuses osalenud tüdrukud ja poisid üldistasid teisel ja kolmandal üldistusastmel sarnaselt.

Antud uurimuse tulemused ei luba teha põhjapanevaid järeldusi kõigi 6–7-aastaste laste kohta, sest uuritud valim oli selleks liiga väike. Arvestades seda, kui oluliseks peetakse koolimineva lapse keelt, sõnavara ja teadmisi ümbritseva maailma kohta, tasuks antud teemat edasi uurida. Koolieelikute üldistamisoskust võiks uurida teisteski maakondades, jättes testist välja alaülesande *tunded* ning lisades teisi alaülesandeid, mis sobiksid laste kogemustega. Lisaks sellele võiks uurida, kas lasteaia igapäevatöös suunatakse laste tähelepanu erinevatele võimalustele, kuidas objekte nimetada (kuhu alla õpitav objekt kuulub).

### Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Autori allkiri:

Kuupäev:

# Kasutatud kirjandus

- Bachmann, T., & Maruste, R. (2003). *Psühholoogia alused*. Tallinn: Kirjastus Ilo.
- Barndök, K. (2010). *Sõnadevahelised paradigmaatilised seosed 5-6-aastaste laste kõnes*. Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Publitseerimata magistritöö.
- Blewitt, P. (1994). Understanding Categorical Hierarchies: The Earliest Levels of Skill. *Child Development*, 65, 1279–1298.
- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2004). Specific and general language performance across early childhood: Stability and gender considerations. *First Language*, 24, 3, 267–304.
- Butterworth, G., & Harris, M. (2002). *Arengupsühholoogia alused*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, M. P., Wehberg, S., Marjanovic-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 2, 326–343.
- Gopnik, A., & Meltzoff, A. N. (1992). Categorization and Naming: Basic-Level Sorting in Eighteen-Month-Olds and Its Relation to Language. *Child Development*, 63, 5, 1091–1103.
- Haan, E. (2010). *Kõne areng enneaegsetel ja ajaliselt sündinud lastel*. Magistriprojekt kliinilises psühholoogias. Tartu: Tartu Ülikool.
- Hallap, M., & Padrik, M. (2008). *Lapse kõne arendamine*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (1999). *Emakeele abiõpe I*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Karlep, K. (2003). *Kõnearendus*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

- Karu, H., & Laane, L. (2008). *Kõnearendusmängud : õppemänge koolieelikute sõnavara ja grammatika arendamiseks*. Tartu: Atlex.
- Kerde, L. (2010). *Lapse areng ja koolivalmidus vanuseliselt homogeenses ja liitühmas: vanemate ja õpetajate arvamused ning laste arengunäitajad*. Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut. Publitseerimata magistritöö.
- Kikas, E., Martinson, M., Neare, V., & Pandis, M. (1998). *Lapsest saab koolilaps: materjale koolivalmidusest ja selle kujunemisest*. Tallinn: AS Pakett.
- Kikas, E. (2002). Mõtlemine. J. Allik & M. Rauk (Toim), *Psühholoogia gümnaasiumile* (lk 129–147). Tartu: TÜ kirjastus.
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 19–38). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772> .
- Kreepuu, K. (2004). Mehed, naised ja vaimne võimekus. *Horisont*, 3, külastatud aadressil [http://www.loodusajakiri.ee/horisont/artikkel290\\_256.html](http://www.loodusajakiri.ee/horisont/artikkel290_256.html).
- Krull, E. (2000). *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kõverjalg, A. (1996). *Õppimise psühholoogia ja metoodika*. Tallinn: Eesti Riigikaitse Akadeemia kirjastus.
- Kärner, R. (2005). *Üldnimetuste mõistmine ja kasutamine mõõduka vaimupuudega õpilastel*. Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Publitseerimata bakalaureusetöö.
- Langemets, M., Tiits, M., Valdre, T., Veskis, L., Viks, Ü. & Voll, P. (2009). *Eesti keele seletav sõnaraamat*. Tallinn: AS Pakett.
- Leiwo, M. (1993). *Lapse keeleline areng*. Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikool.

- Liu, J., Golinkoff, R. M., & Sak, K. (2001). One Cow Does Not an Animal Make: Young Children Can Extend Novel Words at the Superordinate Level. *Child Development*, 72, 6, 1674–1694.
- Lääts, R. (2013). *5-aastaste sisekõrva implantaadiga laste kõnetaju ja -loome: nelja juhtumi kirjeldus*. Tartu Ülikool, Haridusteaduste instituut. Publitseerimata magistr töö.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava. (2008). Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/13351772>.
- Männamaa, M., & Marats, I. (2009). Lapse üldoskuste areng. E. Kulderknup (Toim), *Üldoskuste areng koolieelses eas* (lk 5–43). Tallinn: Kirjastus Studium.
- Nugin, K. (2007). *3-6-aastaste laste intellektuaalne areng erinevates kasvukeskkondades WPPSI-R testi alusel*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Nurmeots, A. (1997). *4.-7.klassi alakõnega õpilaste üldistamisoskus*. Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Publitseerimata lõputöö.
- Pajula, R. (2013). *MacArthuri suhtlemise arengu testi lühiversiooni pilootuuring: sõnavara keeleline adapteerimine*. Tartu Ülikool, psühholoogia instituut. Publitseerimata seminaritöö.
- Pajusalu, R. (2009). *Sõna ja tähendus*. Tallinn: Eesti keele sihtasutus.
- Preuschoff, G. (2008). *Tüdrukute kasvatamine*. Tallinn: Ersen.
- Quinn, P. C., Eimas, P. D., & Tarr, M. J. (2001). Perceptual Categorization of Cat and Dog Silhouettes by 3- to 4-Month-Old Infants. *Journal of Experimental Child Psychology* 79, 1, 78–94.
- Sinkkonen, J. (2007). *Kasvamine poisina*. Tallinn: Varrak.
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2008). *Laste arengu mõistmine*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.
- Strebeleva, J. (2010). *Mõtlemise kujundamisest arenguliste erivajadustega lastel*. Eripedagoogi käsiraamat. Tartu: Atlex.

- Tammemäe, T. (2009). *Kahe-ja kolmeaastaste Eesti laste kõne arengu tase Reynelli ja Hyks testi põhjal ning selle seosed koduse kasvukeskkonna teguritega*. Tallinn: TLÜ kirjastus.
- Toomela, A. (1999). *Ülevaade psühholoogiast I osa*. Tallinn: Koolibri.
- Tulviste, T. (2008). Kõne areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 39–52). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Viher, I. (2002). Koolivalmidus ja kohanemine koolis. *Tea ja Toimeta*, 20, 5–17.
- Veisson, M. (2008). Soolised erinevused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (lk 173–181). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Федоренко, Л. П. (1984). *Закономерности усвоения родной речи*. Москва: Просвещение.



Lisa 1

**Test**

Testi eesmärgiks on uurida 3. üldistusastme olemasolu 6–7-aastaste laste sõnavaras.

Kodeerimine:

Ülesande 1, 2, ja 4 puhul:

Hinne	Kirjeldus
0	Vastas valesti/ ei vastanud
1	Vastas õigesti

Ülesande 3 puhul:

Hinne	Kirjeldus
0	Vastas valesti
1	Vastas abiga õigesti
2	Vastas õigesti

**1. Üldnimetuste ja allkategoriate nimetuste andmine suunavate küsimuste abil**

Ülesande kirjeldus: Uuriija näitab lapsele ükshaaval 3 pilti. Iga pildi puhul esitab uurija suunavaid küsimusi, et laps nimetaks pildil olevat objekti erinevatel üldistusastmetel. Iga pildi puhul nimetab laps baaskategooria sõna (1. üldistusaste), seejärel üldnimetuse (2. üldistusaste) ja siis liiginimetuse (3. üldistusaste).

1) (lammas) Vaata pilti.

Kas see on lehm? *Ei, see on lammas.*

Kas lammas on lind? *Ei, loom.*

Kas lammas on metsloom? *Ei, koduloom.*

2) (saabas) Vaata pilti.

Kas see on king? *Ei, see on saabas.*

Kas see on riideese? *Ei, jalanõu.*

Kas see on toajalanõu? *Ei, õuejalanõu.*

3) (kuusk) Vaata pilti.

Kas see on mänd? *Ei, see on kuusk.*

Kas see on lill? *Ei, puu.*

Kas see on lehtpuu? *Ei, okaspuu.*

## **2. Üldnimetuse moodustamine ja liiginimetuse andmine suunava küsimuse abil**

Ülesande kirjeldus: Laps nimetab nelja pilti ühise üldnimetusega. Seejärel esitab õpetaja suunava küsimuse, mille alusel moodustab laps kahele objektile liiginimetuse.

1) (Jope, traksipüksid, lühikesed püksid, T-särk)

Mis need kõik on? Ütle ühe sõnaga. *Riided, riietus.*

Särki ja lühikesi pükse võib nimetada suveriiteks. Kuidas võiks jopet ja traksipükse ühe sõnaga nimetada? *Talveriided.*

2) (Tuvi, tihane, kurg, luik)

Kes need kõik on? Ütle ühe sõnaga. *Linnud.*

Tuvi ja tihane on paigalinnud, kuidas nimetada kurge ja luike? *Rändlinnud.*

## **3. Üldnimetuse moodustamine ja liiginimetuse andmine ilma suunava küsimuseta**

Ülesande kirjeldus: Laps nimetab 4 pilti üldnimetusega, moodustab ühe pildirühma piltidest 2 gruppi ja nimetab neid liiginimetusega. Kui laps moodustab piltidest kaks gruppi teistel alustel, esitab uurija abistava küsimuse.

1) (Kohupiim, jogurt, vorst, liha)

Nimeta ühe sõnaga, mis nendel piltidel on? *Toit/söök/toiduained*

Tubli, need on toiduained. Moodusta nüüd toiduainetest 2 gruppi. Proovi toiduained jaotada kaheks paariks nii, et sarnased oleksid paaris. *Kohupiim & jogurt; vorst & liha*

/Abi: Mõtle, millest need toiduained tehtud on ja jaota need toiduained kaheks paariks.

Kuidas sa nimetaksid ühe sõnaga esimest gruppi? *Piimatooted*

Kuidas sa nimetaksid ühe sõnaga teist gruppi? *Lihatooted*

#### **4. Piltide järgi liigi- või üldnimetuse moodustamine**

Ülesande kirjeldus: Laps nimetab pildigruppe üld- või liiginimetusega. Neljas alaülesanne on sõnadegrupp (laps toetub vaid verbaalsele infole).

1) (Guaššvärvid, pintsel, viltpliiatsid) Mis need on? Ütle ühe sõnaga.

*Joonistusvahendid/värvimisvahendid.*

2) (Kartul, porgand, kapsas) Mis need on? Ütle ühe sõnaga. *Köögiviljad/aedviljad.*

3) (Kaisukaru, pehme jänes, mängukoer) Mis need on? Ütle ühe sõnaga. *Pehmed/karvased mänguasjad.*

/kui laps ütleb „mänguasjad“, suunab uurija last vastama 3. üldistusastmel (liiginimetuse) küsides: Kuidas selliseid mänguasju nimetatakse? Kas need mänguasjad on kuidagi ühesugused? Millised need mänguasjad on?

4) (Viha, rõõm, kurbus) Mis need on? Ütle ühe sõnaga. *Tunded.*

#### **Kasutatud allikad**

Barndõk, K. (2010). *Sõnadevahelised paradigmaatilised seosed 5-6-aastaste laste kõnes.*

Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Publitseerimata magistritöö.

Karlep, K. (2003). *Kõnearendus.* Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kärner, R. (2005). *Üldnimetuste mõistmine ja kasutamine mõõduka vaimupuudega õpilastel.*

Tartu Ülikool, Eripedagoogika osakond. Publitseerimata bakalaureusetöö.

Nurmeots, A. (1997). *4.-7.klassi alakõnega õpilaste üldistamisoskus.* Tartu Ülikool,

Eripedagoogika osakond. Publitseerimata lõputöö.

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina Epp Rohtna

(sünnikuupäev: 05.05.1989)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

„6–7-aastaste laste üldistamisoskus Pärnu ja Tartu linna näitel“,

mille juhendaja on Maret Olo,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 19.05.2014